

# Place des émotions et des affects dans l'accompagnement à l'écriture de recherche

Christophe Niewiadomski  
Université Lille SHS. Laboratoire CIREL

À l'occasion de cette contribution, je tenterai d'interroger quelques-uns des rapports qui s'établissent entre émotions, affects et rapport(s) au savoir dans le cadre de l'accompagnement à l'écriture de recherche auprès d'étudiants poursuivant un cursus de troisième cycle universitaire. En effet, en tant que directeur de mémoire ou de thèse, j'ai parfois rencontré « d'inexplicables » blocages scripturaux dans la réalisation des travaux de fin d'études chez des étudiants par ailleurs brillants. Dans de nombreux cas, ces difficultés entraînent des manifestations émotionnelles vives, laissant l'encadrant d'autant plus perplexe que les raisons de ces obstacles à l'écriture paraissent échapper à la rationalisation.

A l'occasion d'une première vignette clinique, un bref exemple d'actualisation de ces difficultés d'écriture sera proposé au lecteur. Puis, à partir de cet exemple assez emblématique, je présenterai un dispositif d'implication et de recherche en groupe (Niewiadomski, 2010, 2012) consacré à l'analyse de ces questions et à l'accompagnement des participants. J'aborderai ensuite le détail de la situation d'une étudiante se trouvant en délicatesse avec l'écriture de son mémoire de recherche en montrant de quelle manière le détour biographique peut parfois constituer une piste de travail féconde pour tenter de comprendre ces difficultés et contribuer à les dépasser.

## « Ça bloque » ...

Rose est une étudiante de 35 ans, engagée dans un cursus de Master 2 en sciences de l'éducation. Assistante sociale de formation initiale, elle a repris des études à l'université deux années plus tôt dans le cadre d'une procédure de validation des acquis professionnels. Sérieuse et motivée, elle a brillamment validé sa première année de Master tout en poursuivant une activité salariée à temps plein.

Dans le cadre de son cursus, Rose est amenée à suivre un ensemble d'enseignements dont certains prennent la forme de séminaires de recherche collectifs. À cette occasion, les étudiants sont invités à présenter leurs thèmes de recherche et à échanger collectivement à ce propos avec l'aide du ou des enseignants-chercheurs responsables de cette unité d'enseignement. Très classiquement, l'objectif est ici d'accompagner les étudiants à formaliser une problématique de recherche susceptible de mettre en lien la question de départ, la préenquête et les apports conceptuels en vue de réaliser ensuite une enquête de terrain destinée à répondre aux hypothèses qui auront été formulées. Chaque étudiant bénéficie en outre de l'accompagnement personnalisé d'un directeur de recherche pour la réalisation de son travail.

Dans ces séminaires collectifs, Rose s'implique avec d'autant plus d'enthousiasme que le groupe fonctionne bien et que les échanges, tant avec les participants qu'avec l'enseignant chercheur qui anime le dispositif, sont à la fois constructifs et bienveillants. En outre, elle a très vite compris la mécanique d'élaboration d'une recherche universitaire et fait montre d'une grande pertinence dans les retours qu'elle propose à ses condisciples. Pour sa part, Rose travaille sur le thème des rapports entre insertion sociale et inégalités sociales de santé et parvient très vite à élaborer l'ossature conceptuelle et méthodologique de son travail de recherche. Les quelques rencontres de tutorat individuel que j'organise avec elle en tant que directeur de recherche se déroulent parfaitement bien et je suis a priori tout à fait confiant dans la capacité de Rose à mener ce travail à bien sans difficultés majeures.

Cependant, au début du second semestre, Rose, rencontrée inopinément au détour d'un couloir de l'université, fait état d'importantes difficultés dans la rédaction de son mémoire : « Ça bloque », me confie-t-elle les larmes aux yeux et sans plus de précisions. Manifestement, l'émotion que fait naître ce sentiment d'empêchement est très vive et je lui propose donc rapidement un rendez-vous.

À l'occasion d'un long entretien, Rose, dans un premier temps, évoque ses difficultés à écrire sans parvenir à identifier ce qui permettrait de saisir la nature du blocage rencontré. Elle se sent « paralysée » dit-elle, et ne « parvient plus à penser ». La charge émotionnelle qui accompagne cette confidence est si manifeste que les prémices de pleurs ne tardent pas à se manifester. Supposant que les difficultés qu'elle rencontre sont moins d'ordre scientifique ou technique que personnel, je l'invite alors prudemment à parler un peu plus d'elle-même et de sa vie en dehors de l'université. À cette occasion, j'apprends que Rose, issue d'un milieu populaire très caractéristique du bassin minier de la région des Hauts-de-France, est la quatrième enfant de la fratrie. Seule à avoir poursuivi des études supérieures, elle a toujours été excellente élève depuis le primaire. Manifestement investie par sa famille d'un projet d'ascension sociale d'autant plus prégnant que le contexte de désindustrialisation massive qui a affecté la région dès les années 1980 (Niewiadomski, Brassart, Autès, 2015) ne laisse guère d'espoir d'emploi, Rose a toujours cherché à répondre à l'injonction à la réussite scolaire dont elle fait l'objet. Néanmoins, au fil de son récit et de notre échange, Rose va prendre conscience des contradictions identitaires dans lesquelles elle se trouve aujourd'hui : en effet, si sa formation d'assistante sociale lui permettait jusqu'alors de composer adroitement avec le projet parental (intégrer la classe moyenne tout en s'occupant des plus pauvres), réussir sa deuxième année de Master semble la placer dans un douloureux conflit de loyauté. À nouveau très émue, Rose explique combien la poursuite de ses études lui paraît contribuer à l'éloigner de plus en plus de sa famille. Louée pour sa réussite, félicitée pour sa reprise d'études à l'université, elle se sent néanmoins fréquemment moquée pour son appartenance à un milieu intellectuel qui ne fait guère sens pour ses proches. Rose précise qu'elle « n'appartient désormais plus au même monde » que sa famille, mais qu'elle ne peut pour autant renoncer à ce qu'elle est aujourd'hui devenue.

Sans entrer dans de trop nombreux détails, soulignons que l'on retrouve assez clairement ici plusieurs traits saillants de la notion de « névrose de classe » conceptualisée par De Gaulejac (1987). Partagée entre son désir de réussite sociale, par ailleurs étayé par le projet parental qui lui a été signifié, et le souci de rester fidèle à ses origines socio familiales, Rose expérimente péniblement ici les termes du conflit entre « identité héritée » et « identité acquise ». Dans ce contexte, l'écriture du mémoire viendrait, selon elle, cristalliser un conflit qui associe des éléments objectifs (sa situation de « transfuge de classe » (Eribon, 2009), le conflit d'habitus dans lequel elle se trouve (Bourdieu, 1979 ; De Gaulejac, 1987) et des éléments subjectifs qui prennent racine dans l'ambivalence affective qu'elle éprouve parfois à l'égard de sa famille (Comment assumer le regard disqualifiant qu'elle ne peut éviter de porter sur ses proches ? Comment composer avec la honte que fait naître la honte sociale de ses origines ?) En d'autres termes, comment Rose peut-elle réussir sans trahir ?

### **Accueillir l'émotion, prendre en compte les affects**

Pour Rose, parvenir à mettre des mots sur cette situation aura deux types d'effets. En premier lieu, des effets « d'allègement du symptôme ». En effet, le « ça bloque » qu'elle évoque entre deux portes peut être entendu comme la traduction substitutive d'un conflit sous-jacent (ici un conflit de loyauté prenant la forme d'un conflit de classe), alors que sa traduction émotionnelle, accueillie par son directeur de mémoire dans un cadre a priori suffisamment sécurisant et contenant, constitue une possible opportunité d'éclaircissement et de changement.

Rose, dans une adresse à un autrui significatif, peut alors s'entendre dire « quelque chose » lui permettant d'accéder de manière nouvelle au sens de l'émotion qui se révèle et de l'articulation avec ce qui s'énonce.

Pour Laurent Danon-Boileau, il n'est pas inutile de distinguer ce qui relève de l'émotion et ce qui relève des affects. L'auteur précise : « ce qui fait la différence entre émotion et affect tient à la qualité du contenu représentationnel associable à l'un et à l'autre de ces deux types d'éprouvés : tandis que le contenu représentationnel associable à une émotion est toujours directement et exclusivement en relation avec la situation d'actualité, qu'il est en somme encapsulé dans le hic et nunc, la représentation associable à l'affect suppose un « décroché » de la situation d'actualité (la scène ou se situe l'échange, celle où se tient le sujet). L'affect, de par son lien à une représentation, est en relation avec l'histoire du sujet. Ce n'est pas nécessairement, ou en tout cas pas directement, le cas de l'émotion » (Danon-Boileau, 1999 : 11). On mesure ainsi tout l'enjeu de porter ici attention aux facteurs émotionnels dans les processus d'accompagnement en formation. En effet, à l'évidence, la prise en compte des facteurs émotionnels manifestés ici par Rose dans la situation andragogique, loin d'être considérés comme des éléments parasites ou hors de propos, ont constitué la clef d'entrée pour une prise en compte des affects sous-jacents. Cependant, ceci interroge de fait l'épineuse question des liens et frontières entre espace psychothérapeutique et espace de formation. Les débats autour de cette thématique, largement discutée ailleurs (Niewiadomski & de Villers, 2002), suggèrent que des dispositifs à visée non thérapeutique, se réclamant néanmoins du champ de la clinique narrative, peuvent parfois générer des phénomènes « d'allègement du symptôme » d'autant plus puissants que le cadre d'implication proposé permet de contourner l'écueil imaginaire d'une possible médicalisation, voire psychiatrisation, des propos de participants amenés à livrer des épisodes biographiques parfois très douloureux et conflictuels, (Niewiadomski, 2017).

En second lieu, cette situation aura eu des effets de « déblocage scriptural ». En effet, les difficultés rencontrées par Rose ne relevaient manifestement pas d'obstacles susceptibles d'être surmontés par un ensemble de conseils didactiques avisés ou par le recours à des manuels de bonnes pratiques en matière de recherche, mais s'inscrivaient plutôt dans la manifestation de contradictions idéelles trouvant ici leur source au confluent des registres psychologiques et sociologiques. Mettre des mots sur l'émotion qui s'exprimait, se sentir entendue et comprise lui aura ainsi permis de procéder à un « pas de côté » pour s'autoriser de nouveau à penser et soutenir finalement son mémoire de fin d'études avec succès.

Pour ma part, cette expérience et la récurrence de mes confrontations à ce type de difficulté allait conduire, avec le concours d'une collègue sociologue clinicienne<sup>1</sup>, à la mise en place d'un dispositif clinique de groupe destiné à explorer plus avant les liens entre rapport à l'écriture et biographie personnelle.

### **Présentation du dispositif et de l'intentionnalité clinique du séminaire « récit de vie et écriture »<sup>2</sup>**

Ce dispositif, d'une durée de trois journées, organisé en dehors du contexte de la formation universitaire initiale, trouve aujourd'hui place dans l'offre de formation du Réseau International de Sociologie Clinique. Il s'inspire, entre autres sources, de la perspective développée dans le cadre des groupes d'implication et de recherche « Roman familial et

---

<sup>1</sup> Il s'agit de Lise Poirier Courbet, psychosociologue et sociologue clinicienne, membre du réseau international de sociologie clinique.

<sup>2</sup> Cette section reprend et approfondit la description déjà publiée du fonctionnement de ce dispositif dans l'ouvrage suivant : Niewiadomski Ch. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Toulouse, Erès.

trajectoire sociale » (De Gaulejac, 1999) et des dispositifs d'ateliers d'écriture (Bing, 1976 ; Bon, 2000 ; Rossignol, 1996). Ce séminaire est par ailleurs proposé dans le cadre de la formation continue universitaire à Lille.

L'objectif de ces groupes, composés de dix à douze personnes, est de favoriser l'implication contractualisée des participants en articulant un niveau narratif, c'est-à-dire l'expression descriptive d'un vécu singulier, avec un niveau réflexif et analytique plus collectif visant à la co-production d'hypothèses étayées sur l'analyse croisée des facteurs psychologiques, sociologiques et culturels, dont les articulations, bien qu'habituellement peu conscientisées, conditionnent néanmoins les histoires des individus. Plus spécifiquement, l'objectif de ce séminaire est de proposer aux participants un cadre les invitant à explorer biographiquement la construction de leur rapport à l'écriture via un travail d'articulation entre récit de vie et écriture (Niewiadomski, 2012). En effet, si l'écriture perd souvent en spontanéité par rapport au langage oral, elle accroît cependant sensiblement les possibilités de production et de réappropriation du sens en permettant le recours aux formes syllogistiques du raisonnement (Goody, 1979). Dans cette perspective, l'écriture autobiographique vise à compléter le travail d'oralisation des récits de vie recueillis en mobilisant des prises de conscience réflexives spécifiques liées aux phénomènes de distanciation accrue que favorise l'écriture par rapport à l'expression orale du vécu. De la sorte, la dialectique oral/écrit est supposée favoriser ici une plus-value significative en termes de déploiement herméneutique.

Néanmoins, à côté de l'exploration des motifs singuliers qui concourent à alimenter le désir d'écrire, l'on sait que de multiples phénomènes d'empêchement peuvent également se manifester chez le scripteur. Certains, de nature intrapsychique, renvoient par exemple à la question du conflit, ou encore du trauma (Ferenczi, 1933) Ainsi, les épisodes importants de notre histoire ne peuvent pas nécessairement s'écrire dans l'après-coup immédiat de l'évènement : « Le trauma a brisé la capacité du sujet à donner du sens à son expérience : l'expérience traumatique est par définition dévastation de la cohésion et de la cohérence, en cela elle est exemplaire de la souffrance, elle révèle manifestement que la souffrance est une perte de sens. Quel que soit le degré, et la force du moi, le sujet est en proie au désordre, à la perte des repères qui lui permettaient d'arrimer sa parole » (Barus-Michel, 2004). D'autres phénomènes d'empêchement, d'origine plus sociale, renvoient à la violence concrète du marché des biens symboliques en matière d'écriture (Bourdieu, 1992). En effet, l'accès à l'écriture diffère considérablement selon les positions occupées par les individus dans l'espace des positions sociales. On soulignera tout particulièrement ici les effets de sacralisation des écrits littéraires ou savants inculquée par le système scolaire dès le plus jeune âge. Chez certains, cette représentation de l'écrit « légitime » peut avoir aiguisé le désir d'écriture tout en le rendant difficile d'accès. Pour d'autres, cette injonction à se plier aux formes canoniques de l'écriture peut également produire inhibition et rejet.

Au final, l'objectif de ce séminaire vise à permettre aux participants d'explorer collectivement la part d'invalidation ou d'autorisation liée aux représentations de l'écrit en expérimentant des formes variées d'écriture susceptibles d'interroger leurs habitus en la matière. Dans cette perspective, il importe donc de se dégager suffisamment de la forme canonique du « bien écrire » de sorte que les participants puissent expérimenter des formes d'écriture plurielles afin d'identifier plus aisément leur rapport à la langue, à l'écrit, et en quoi ce rapport structure pour partie le fil de leur existence. Il s'agit de trouver collectivement les formes les plus adéquates à l'engagement du désir des participants dans un travail d'échange avec autrui, sans omettre de favoriser l'entrée en dialogue de chacun avec « l'autre de soi-même » (Rimbaud, 1871).

## Méthodologie employée

À l'issue d'une phase de contractualisation soigneusement élaborée avec les participants<sup>3</sup>, des propositions d'écriture inspirées de la démarche des ateliers d'écriture sont suggérées aux participants. Ces propositions de réalisation de textes brefs jouent le rôle d'embrayeurs d'écriture, et permettent d'expérimenter des formes variées de rapport à l'écrit. Ces textes sont ensuite, en totalité ou en partie, lus à haute voix avant de donner lieu à débat. D'une manière sécante, la réalisation et la socialisation d'un support graphique intitulé : « Trajectoire de vie et histoire familiale. Place de l'écriture et des écrits », vise à élaborer des hypothèses sur les liens entre les écrits, l'histoire individuelle et familiale des participants afin de parvenir à identifier plus clairement les modalités de construction du rapport à l'écrit.

La première proposition d'écriture, intitulée « Quelques mots de moi ce matin », est utilisée dès la première matinée du séminaire. Il s'agit d'une écriture brève, de cinq à dix minutes, qui fait l'objet d'une première socialisation dans le groupe. La consigne donnée s'élabore comme suit : « Pour s'orienter dans le labyrinthe des mots, on pourra, si on le souhaite, répondre à quelques questions telles que : avec quoi j'arrive ce matin ? Quels espoirs ? Quelles craintes ? Quel trajet pour arriver à ce séminaire (physique et/ou psychique) ? On pourra aussi prendre des chemins de traverse et s'orienter différemment : des mots au hasard de pensées fugitives, d'associations improbables, en vrac, comme une première adresse, une première expérimentation sur mon rapport à l'écrit et à ce séminaire ». Lors de la socialisation des productions des membres du groupe, chacun est invité à faire une lecture de ce bref texte qui donne lieu à de premiers échanges entre les participants, en évitant toutefois que les commentaires ne s'appuient trop spécifiquement sur le seul registre littéraire de la forme écrite. Celle-ci n'est évidemment pas sans importance et sans incidence sur le travail des participants. En effet, trouver les mots justes, choisir les articulations signifiantes les plus adéquates, se retrouver dans un style d'écriture... participe de fait au travail proposé en ce sens qu'il renvoie tout à la fois les participants à la difficulté de reconstruire son histoire via la forme écrite mais aussi à l'expérience d'une « activité de création » susceptible de favoriser une réappropriation et parfois une restauration de son histoire et de son identité. Néanmoins, la seule centration des échanges sur la forme écrite, outre le fait qu'elle peut parfois alimenter le système défensif de certains participants, ne saurait ici évacuer le travail de fond qui se trouve visé par le dispositif. Par ailleurs, lorsque le contenu le permet, de premières hypothèses de travail peuvent être prudemment élaborées à l'occasion de ce temps d'écriture initial.

Le second exercice proposé occupe une fonction centrale dans le dispositif et s'organise autour de la réalisation du support « trajectoire de vie et histoire familiale ». La consigne est la suivante : « Vous dessinerez votre trajectoire de vie socioprofessionnelle et affective et la place de l'écrit dans cette trajectoire. Vous indiquerez en particulier les principaux événements biographiques (changement de lieux, de métiers, rencontres, séparations...) ainsi que les moments où l'écriture a pu jouer un rôle important. Que reste-t-il en mémoire, quelles en sont les traces (lettres, journaux intimes, mémoires, textes créatifs, notes...) ? Vous ferez figurer les deux branches familiales paternelle et maternelle ainsi que quelques caractéristiques importantes. Vous tenterez de vous remémorer quels étaient les personnages valorisés ou au contraire invalidés du côté de l'écrit. Gardait-on des traces des écrits de la famille ? Si oui, quelle place occupaient ces documents ?

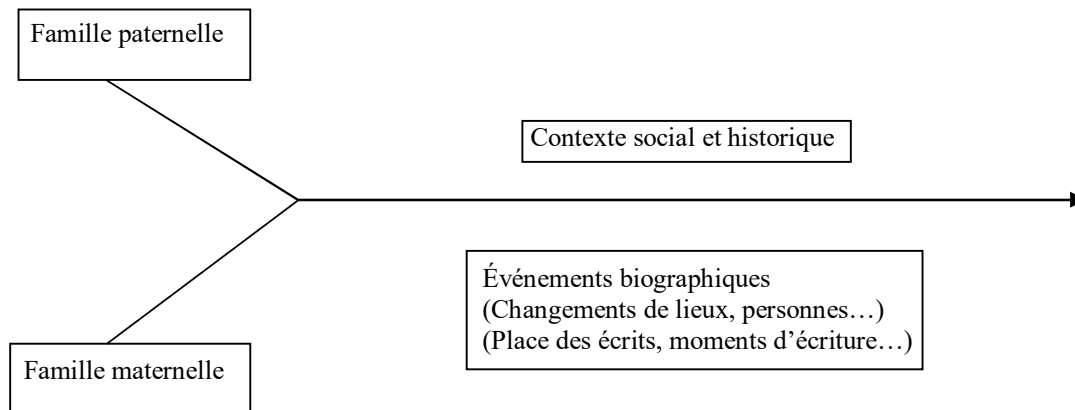
Du côté des branches familiales paternelle et maternelle, on pourra faire figurer :

---

<sup>3</sup> Ce travail de contractualisation vise à permettre de construire collectivement un accord explicite fixant les règles éthiques de fonctionnement du groupe préalablement à l'engagement des participants. Ce contrat porte sur les conditions de réalisation des récits, de leur socialisation dans le groupe et de l'analyse des documents produits.

- Les caractéristiques socioprofessionnelles (milieu, métiers...)
- Les caractéristiques des personnages-clés ou des événements-clés
- Les figures marquantes valorisées ou invalidées au sujet de l'écriture
- Du côté des « légendes familiales », existe-t-il des écrits, des traces orales à ce propos ? »

Cette consigne amène les participants à réaliser un support graphique prenant globalement la forme suivante :



La socialisation de ce support s'effectue au moment jugé le plus opportun pour les participants au cours des trois journées de travail. En effet, trois autres propositions d'écriture sont travaillées par les membres du groupe en alternance et/ou en complémentarité avec la socialisation de ce support, afin d'éviter la répétition temporelle fastidieuse de l'enchaînement du même exercice dans le groupe. Outre la souplesse organisationnelle que permet cette option, le travail réalisé à l'occasion des deux autres propositions d'écriture permet bien évidemment d'enrichir les liens avec ce support central. Chaque participant peut ainsi en permanence proposer des liens entre les exercices travaillés à l'occasion des plages de temps qui lui sont consacrées au fil du déroulement du séminaire.

La seconde proposition d'écriture, intitulée : « Images, événements biographiques et aléas de la vie » s'organise à partir d'un texte tiré de l'un des ouvrages du poète turc contemporain Nazim Hikmet<sup>4</sup>. Dans ces deux pages, l'auteur utilise la forme poétique pour décrire les événements les plus saillants de son existence entre sa naissance et la période à laquelle il écrit le texte.<sup>5</sup> À l'issue de la lecture de ce texte, la proposition d'écriture se décline ainsi : « Qu'est-ce que ce texte poème de Nazim Hikmet et l'évocation d'événements biographiques, d'images de votre vie pourraient vous faire écrire ? Laissez-vous porter par ce qui vient dans l'écriture en reprenant si vous le souhaitez la structure du texte, tout à la fois dans une sorte de chronologie et de repère précis par rapport à la naissance, à trois ans, à quarante-

<sup>4</sup> Hikmet N. (1999) *Il neige dans la nuit et autres poèmes*. Paris : NRF, Gallimard.

<sup>5</sup> À titre d'illustration, voici un bref extrait de ce texte, intitulé « Autobiographie » :

« Je suis né en 1902

je ne suis jamais revenu dans ma ville natale

je n'aime pas les retours

A l'âge de trois ans à Alep je fis profession de petit-fils de pacha

A dix-neuf ans à Moscou d'invité du Comité Central

Et depuis ma quatorzième année j'exerce le métier de poète... » (Hikmet, 1999 : 222).

neuf ans... et en même temps dans un mouvement chaotique, aléatoire. L'idée serait de suivre l'inspiration des évocations, des images qui émergent au moment de l'écriture. Vous pouvez vous aider en listant dans un premier temps, des images comme des photographies d'instant de vie à des moments différents ou vous laisser voguer au gré des évocations et du fil de l'écriture... ».

La troisième proposition d'écriture, intitulée « L'inventaire d'un personnage du groupe familial » s'appuie sur un texte de Paul Auster, extrait du livre *L'invention de la solitude*<sup>6</sup>. Dans un bref extrait du livre, inspiré par la mort du père de l'auteur, le narrateur propose au lecteur un inventaire d'objets ayant appartenu à son père. Il décrit par ailleurs ses habitudes, ses manies et se livre à quelques réflexions plus distancées<sup>7</sup>. La proposition d'écriture est la suivante : « Nous vous proposons à votre tour de choisir un personnage de votre groupe familial et d'écrire un inventaire à partir de ses objets, ses « manies », ses rituels. Cela peut être aussi l'évocation de certains traits distinctifs, la façon dont ils se matérialisaient. Un inventaire avec les différents éléments qui surgiront au détour d'un mot, d'une phrase, du travail de la mémoire en train de se faire dans l'écriture... ».

La quatrième suggestion, intitulée « Rencontre avec un autre milieu social », s'appuie sur un extrait de l'œuvre posthume d'Albert Camus, *Le premier Homme* (1994), mettant en scène un souvenir d'école de l'auteur à l'occasion duquel ce dernier témoigne de la honte de ses origines sociales et de l'éprouvé de « la honte d'avoir eu honte ». Le texte permet d'inciter les participants à se remémorer les conditions et les effets de la rencontre avec un autre milieu social et d'évoquer d'éventuels conflits d'habitus.

Il convient enfin de souligner la place laissée aux temps de résurgence qui scandent, chaque matin et chaque soir, le déroulement du séminaire. Ces espaces plus informels d'échange permettent non seulement de méta-communiquer avec les participants sur le cadre qui leur est proposé mais favorisent une meilleure régulation du groupe et de ses échanges. En outre, il est conseillé à chaque participant qui le souhaite de tenir un journal de bord du séminaire. Celui-ci favorise en effet une écriture distanciée des pratiques scripturales qui se déroulent dans l'ici et maintenant du groupe et permet au narrateur de s'essayer à un travail de réflexion et de synthèse plus solitaire. Les temps de résurgence, en particulier le matin, sont l'occasion, pour celles et ceux qui le désirent, d'évoquer ou de lire leurs éventuelles productions au bénéfice de l'enrichissement des échanges entre les membres du groupe.

Examinons désormais le travail réalisé dans le cadre de ce séminaire par Marie, une étudiante en deuxième année de Master à dominante « recherche », qui réalise son mémoire sous ma direction.

### **Marie** **Souffrance au travail, émotions et image de soi**

Marie, jeune femme d'une trentaine d'années, est une professionnelle confirmée du travail social et de l'intervention sociale, qui souhaite élaborer un mémoire sur les phénomènes de souffrance au travail. Lors des premiers entretiens d'accompagnement de recherche conduits

---

<sup>6</sup> Auster P. (2005) *L'invention de la Solitude*. Paris : Actes sud (première édition en français : 1988).

<sup>7</sup> Voici un court passage de ce texte : « la taille de ses mains. Leurs cals. Son goût pour la peau qui se forme sur le chocolat chaud. Thé citron. Les paires de lunettes cerclées d'écaïlle noire qui traînaient dans toute la maison... » (Auster, 2005 : 34).

à l'université, Marie me confie qu'elle s'est elle-même trouvée confrontée à une situation de souffrance au travail ayant entraîné un burn-out sévère l'année précédente. Contrainte à une cessation d'activité professionnelle de plusieurs mois, Marie est depuis régulièrement suivie en psychothérapie d'inspiration analytique. Elle a repris son activité professionnelle depuis quelques temps et souhaite désormais travailler, à la fois conceptuellement et sur le plan clinique, autour des questions de souffrance au travail.

Lors de nos entretiens, j'invite bien entendu Marie à s'interroger sur le choix de son thème de recherche. Malgré les difficultés pressenties, elle souhaite néanmoins poursuivre dans cette voie, a priori confiante en ses capacités d'analyse des articulations entre implication et distanciation par rapport à son objet de recherche. Pour ma part, les capacités cognitives et réflexives que manifeste Marie, associées au fait de la savoir suivre une psychothérapie analytique depuis presque une année, m'incitent à ne pas l'orienter vers une autre voie de recherche, lui signifiant néanmoins la nécessité de mener une réflexion approfondie quant à la gestion de son degré d'implication personnelle dans ce type de travail. Une question de départ, des éléments de pré-enquête ainsi qu'un cadre conceptuel et de premières hypothèses de travail sont assez rapidement identifiés. Marie dispose désormais d'un sujet prometteur et suffisamment élaboré pour s'engager rapidement dans le travail d'écriture. Assez classiquement, recommandation lui est faite de rédiger un récit expérientiel dans le cadre de la pré-enquête, afin d'exploiter les éléments susceptibles d'éclairer et de justifier le choix de sa question de départ. Elle souscrit pleinement à ce projet, alors que le choix d'aborder ou non sa propre situation de souffrance au travail est laissée à son entière discrétion.

À l'occasion d'un nouveau rendez-vous, Marie exprime sa difficulté à écrire. Peu dupe de ses tentatives de rationalisation à propos des difficultés de gestion organisationnelle qu'elle rencontre en tentant de concilier les exigences de son emploi et les attendus du travail universitaire, Marie s'interroge sur la nature de l'empêchement qui fait jour. Manifestement troublée, elle explique que la rédaction de son mémoire se révèle curieusement plus difficile que prévu, alors que le travail d'accompagnement psychothérapeutique qu'elle poursuit ne semble guère parvenir à éclairer les blocages qui se manifestent. Un séminaire « Récit de vie et écriture » devant se dérouler quelques semaines plus tard, je lui suggère de participer à ce dispositif, d'autant qu'elle souhaite mobiliser pour sa recherche des outils de recueil de données inspirés de la sociologie clinique. J'argumente la proposition en indiquant que ce séminaire lui offrirait l'opportunité de travailler sur son rapport à l'écriture, mais également de pouvoir acquérir une expérience dans le maniement et l'éprouvé des supports mobilisés. Marie accepte cette proposition avec intérêt et parvient par ailleurs à obtenir un financement institutionnel de la part de son employeur.

Ce séminaire, organisé dans le cadre d'une opération de formation continue pour adultes portée par l'une des trois universités lilloises, accueillera finalement une douzaine de personnes, toutes professionnelles du secteur des « métiers de l'aide à autrui »<sup>8</sup>.

### **Sous le regard d'autrui**

Dès la première journée, Marie, à l'occasion d'une pause-café, me confie sa difficulté à s'intégrer au groupe : « Je ne me sens pas vraiment à ma place. Je me sens décalée », précise-t-elle. Or, de l'extérieur, rien dans son attitude ou dans celle des participants ne semble venir

---

<sup>8</sup> Sous cette formule générique, je réfère ici à un ensemble de métiers où l'activité relationnelle constitue une composante essentielle d'activités qui se déploient dans des domaines d'expertises pluriels (le soin, la psychothérapie, le travail éducatif, l'intervention sociale, la formation, le coaching, l'accompagnement individuel et collectif, le conseil, etc.).



alimenter cette assertion. Marie, un peu réservée il est vrai, participe néanmoins avec complaisance aux différents travaux et échanges réalisés dans le groupe.

Cependant, plus que la question du rapport à l'écriture, c'est essentiellement le récit de situations de souffrance au travail et des multiples dysfonctionnements institutionnels auxquels Marie s'est trouvée confrontée qui émerge dans les travaux qu'elle livre au groupe. Incontestablement, l'institution dans laquelle Marie travaille à l'époque place les agents dans des situations « impossibles » et ne les protège pas des inévitables problèmes que cette absence de cadre génère. À l'occasion du premier exercice proposé, elle évoque tout particulièrement le récit d'une situation d'encadrement d'un séjour de rupture organisé auprès de jeunes mineurs délinquants. L'un de ses collègues, défaillant et très dysfonctionnel depuis plusieurs années, commet à cette occasion une faute professionnelle grave (il s'absente du groupe qu'ils encadrent et s'alcoolise massivement avec l'un des jeunes dont il a plus particulièrement la charge). Cet évènement place Marie en grande difficulté, face à un groupe de jeunes qui manifeste alors son opposition à l'équipe éducative de manière très violente. Par ailleurs, dans l'après-coup du séjour, lors de la confrontation avec la hiérarchie, l'éducateur incriminé tente de minimiser l'affaire et reporte la responsabilité des difficultés rencontrées sur sa jeune collègue. Marie, scandalisée par une telle duplicité, proteste de sa bonne foi. Le ton monte et, au cours de l'échange avec la direction, son collègue « pète les plombs » et accuse publiquement Marie d'être une « séductrice » et une « pute ». Malgré la violence et la gravité de cette accusation, en dépit du passé sulfureux de ce professionnel déjà mis en cause pour plusieurs manquements graves, l'institution ne réagira pas et aucune sanction ne sera finalement prise à son endroit. Marie, très éprouvée par le récit de cet épisode, explique que le burn-out qu'elle a traversé serait la conséquence directe de cet évènement.

Le lendemain, à l'occasion de la socialisation du support « trajectoire de vie et histoire familiale », l'examen de la trajectoire biographique de Marie fait apparaître les éléments suivants :

Le père de Marie décède dans un accident alors qu'elle est âgée de cinq ans. Cet épisode brutal, pouvant être rapporté à la catégorie des « évènements catastrophe »<sup>9</sup> décrits par Legrand (1993), va générer une très grande souffrance familiale. La mère de Marie est effondrée et ses deux frères, encore très jeunes, sont particulièrement affectés et perturbés par le décès du père. Dans ce contexte, Marie se doit d'être exemplaire afin de ne pas ajouter à la peine familiale. Se conformant le plus possible à cette injonction, Marie développe alors l'image d'une petite fille « sage et responsable », devenant bientôt transparente aux yeux de ses proches. Cependant, puisqu'elle ne pose pas de problèmes, qu'elle s'occupe de toutes et tous sans rechigner, sa peine à l'égard de la perte de son père et de la situation qu'elle génère n'est guère entendue. Par ailleurs, en dehors de la famille, Marie se montre tout aussi sage. Dans un premier temps, l'école constitue un lieu d'apaisement et de ressourcement relatif pour cette excellente élève, tout particulièrement en primaire où elle noue des relations de grande qualité avec ses enseignants. L'entrée au collège, puis au lycée se révèle un peu plus délicate. Ses performances scolaires restent très satisfaisantes, mais Marie éprouve des difficultés à trouver sa place au milieu des autres. Devenue une séduisante adolescente, Marie subit la jalousie féroce des jeunes filles de son âge et ses premières expériences de flirts avec les garçons en seront grandement affectées.

---

<sup>9</sup> Pour Michel Legrand, « l'évènement catastrophe » constitue une catégorie d'évènement spécifique, en ce sens qu'il condense les trois caractéristiques suivantes : 1° La catastrophe comporte toujours une part d'accident : quelque chose surgit inopinément du réel et vient faire effraction dans l'existence du sujet. 2° Cet évènement opère une rupture de trajectoire pour le sujet. Après cet évènement la vie ne sera plus jamais ce qu'elle a été et s'en trouvera donc profondément et durablement bouleversée. L'évènement catastrophe peut ainsi être identifié comme un point de basculement. 3° L'évènement se présente sous le visage phénoménal immédiat du désastre et du malheur.

En d'autres termes, Marie suscite la jalousie dans l'espace public et reste transparente à la maison, sans jamais pouvoir s'ouvrir de ses difficultés auprès de ses proches.

Pourtant, dès la classe de terminale, puis jeune adulte, Marie se révolte. Elle cherche alors à exister en multipliant les conduites à risque : utilisation de toxiques, conduite en état d'ivresse... Or, à ce point de son récit, Marie, très tendue, s'autorise à évoquer avec une vive émotion le registre de sa sexualité où son comportement la place parfois en réel danger. Les larmes aux yeux, elle explique à ce propos « faire parfois n'importe quoi » (par exemple, se réveiller après une soirée de fête et d'alcoolisation abusive dans le lit d'un parfait inconnu). Une fois ces épisodes « transgressifs » (selon les propos de Marie) terminés, cette dernière redevient la jeune fille sage qu'elle s'efforce de continuer à être. Or, précise-t-elle, le balancement entre ces deux pôles antagonistes (être sage / être licencieuse), bien que relativement rare pour le second, l'épuise et nourrit un sentiment de forte culpabilité et de honte d'elle-même. Manifestement soulagée et un peu étonnée de s'être ainsi confiée, Marie, placée ici sous le regard d'autrui, paraît très inquiète de la représentation qu'elle donne d'elle-même, en tant qu'elle n'est désormais plus tout à fait conforme à l'image de jeune femme « sage et responsable » qu'elle s'efforce d'être.

### **L'articulation herméneutique de trois registres de travail**

La discussion qui fait suite dans le groupe permettra de mettre collectivement au travail trois aspects distincts et néanmoins articulés les uns avec les autres : le premier, relatif à la circulation de l'émotion que fait naître le récit de Marie dans le groupe, insiste sur les phénomènes de culpabilité et de honte évoqués par Marie. Le second, permettra de mettre en lien ce que rapporte Marie à propos de sa sexualité et le contexte du burn-out rapporté lors du travail de la veille. Le troisième, enfin, traitera des difficultés d'écriture liées à la production du mémoire de recherche de Marie.

Sur le premier point, les membres du groupe (toutes des femmes, hormis l'animateur, auteur de ces pages), se disent très touchées de la confiance que leur porte Marie. Plusieurs d'entre elles insistent sur le fait que de telles confidences ne sont guère faciles à évoquer publiquement et manifestent avec une grande congruence leur compréhension et leur soutien auprès de Marie. Ce faisant, Marie, dans l'ici et maintenant de la situation groupale, expérimente une salutaire situation de rupture d'avec son expérience biographique. En effet, alors qu'elle dévoile ce qui se rapporte au registre d'une sexualité qu'elle juge parfois honteuse, ce n'est plus la jalousie qu'elle paraît susciter auprès des autres, mais plutôt la compréhension et l'empathie.

Sur le second point, une hypothèse est opportunément suggérée dans le groupe autour des liens entre la réunion avec son collègue dysfonctionnel et le sentiment de honte que Marie éprouve quant à ses écarts d'avec la ligne comportementale qu'elle s'impose depuis l'enfance. S'emparant de cette perche tendue, elle explique combien la phrase de son collègue « Tu es une pute » est sans doute venue entrer en télescopage avec ce qu'elle nomme une « faille personnelle », entraînant ainsi un effet de sidération la laissant sans voix et finalement sans défenses. Dans ce contexte, le burn-out serait, pour Marie et pour le groupe, la probable conséquence de l'impossibilité d'élaboration psychique de ce collage, d'autant que l'instance chargée de la protéger, l'institution, n'a visiblement aucunement joué son rôle. En outre, appuyant mon propos sur les travaux de Vincent de Gaulejac relatifs à la honte (1996), je propose une brève mise en contexte théorique du travail *hic et nunc* réalisé par Marie. Celle-ci rapporte en effet une situation où elle se trouve clairement victime de l'attitude d'un collègue qui, de manière très perverse, l'insulte publiquement sur un registre qu'il pressent probablement particulièrement délicat à gérer pour elle. Cette violence qui lui est faite est par ailleurs ignorée

par une institution qui ne prend pas les sanctions nécessaires, favorisant ainsi le collage évoqué précédemment. Dans ce contexte, « Alors que l'on pourrait attendre la honte du côté des bourreaux, on la trouve surtout du côté des victimes » (De Gaulejac, 1996 : 119). Or, le travail de narration et d'échanges mené dans le groupe permet ici d'éclairer la confusion dans laquelle Marie se trouvait depuis cet événement en jouant le rôle d'une instance symbolique affirmant la reconnaissance de la transgression et de l'injustice subie. « Le groupe aide à sortir de la confusion, à discuter de la validité des normes, à porter des jugements de valeur à propos du réel. Il sert de référent symbolique et analytique permettant aux participants de comprendre là où ils ont été instrumentalisés, humiliés, invalidés et là où ils ont été sujets, c'est-à-dire conduits à produire leur propre honte » (De Gaulejac, 1996 : 283).

Sur le troisième point enfin, il semble que les difficultés rencontrées par Marie pour écrire son mémoire puissent être comprises comme la résultante de ce qui précède. En effet, il apparaît que la honte éprouvée, au croisement de l'histoire personnelle, familiale et professionnelle de Marie, contribue, sans grande surprise, à rendre particulièrement délicat le travail d'écriture de son mémoire.

À l'issue de ce séminaire, malgré d'inévitables difficultés résiduelles, Marie, manifestement soulagée du poids de cette histoire complexe, s'engagera désormais plus sereinement dans l'écriture de son travail d'écriture de recherche.

### **Accueillir le registre émotionnel au bénéfice de la formation ?**

Le second exemple clinique auquel je fais ici recours montre combien l'émergence du registre émotionnel dans un groupe de formation centré sur la biographie des participants, loin d'être à considérer comme un obstacle ou comme l'expression de difficultés qu'il conviendrait de renvoyer de manière trop systématique au champ « thérapeutique », peut au contraire constituer un précieux levier de formation et de professionnalisation dans le domaine de la formation à l'écoute complexe. Ce paradigme réfère en effet aujourd'hui à des espaces et des dispositifs qui débordent très largement les seuls domaines de la médecine, de la psychiatrie, de la psychologie ou de la psychanalyse. Centrés sur le récit biographique, assumant généralement la dette contractée à l'égard de l'épistémologie psychanalytique, un ensemble de pratiques et de recherches tendent désormais à se déployer dans la perspective d'une *clinique narrative* (Niewiadomski, 2012) dans laquelle la visée est moins le soin que le souci de compréhension de la complexité des interactions entre le sujet et un environnement en perpétuelle mutation. Se distinguant nettement d'une psychologie d'inspiration behavioriste et d'une vision restrictive de la clinique biomédicale, la clinique narrative privilégie ainsi l'écoute de *sujets* plus que l'observation d'*objets*, en vue d'une approche compréhensive des conduites humaines. En contrepoint d'un objectif de connaissance scientifique, elle tente par ailleurs de promouvoir une intention éthique de la relation intersubjective étroitement articulée au champ d'action de la recherche biographique et des approches qui s'en réclament.

Cependant, au terme de cette contribution, l'on pressent immédiatement l'intérêt et les limites d'un tel dispositif clinique. Si celui-ci permet de favoriser un travail des participants quant à l'exploration de leur rapport à l'écriture, les hypothèses formulées, loin d'être exhaustives, laissent sciemment dans l'ombre de nombreux éléments. Ainsi, par exemple, les liens avec les dimensions œdipiennes qui filtrent dans le récit de Marie n'ont pu être travaillés dans ce séminaire. De notre point de vue, le cadre proposé et sa temporalité ne permettent aucunement un tel travail qui relève d'un autre lieu et d'un autre dispositif. Pour autant, il importe de ne pas occulter ces dimensions et, tout en respectant la part d'ombre qui borne la mise en récit de l'expérience subjective, il devient possible de signifier l'importance d'une « autre scène » qui relève plus spécifiquement du champ d'expertise de la psychanalyse.

## Bibliographie

- Astier I. & Duvoux N. (dir.) (2006). *La société biographique. Une injonction à vivre dignement*. Paris, L'Harmattan.
- Barus-Michel J. (2004). *Souffrance, sens et croyance. L'effet thérapeutique*. Toulouse, Erès.
- Bing E. (1976) *Et je nageai jusqu'à la page... Vers un atelier d'écriture*. Paris, Ed. Des femmes.
- Bon F. (2000) *Tous les mots sont adultes*. Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- Bourdieu P. (1992). *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil.
- Camus A. (1994) *Le premier homme*. Paris, Gallimard
- Chiantaretto J F. (2009). Escrita de si, construção do eu experiência traumática. A questão da interlocução interna. (Écriture de soi, construction du Je et expérience traumatique. La question de l'interlocution interne.) In : Takeuti N. M. & Niewiadomski C. *Reinvenções do sujeito social. Teorias e práticas biográficas. (Réinventier le sujet social. Théories et pratiques biographiques.)* Porto Alegre, Sulinas - Natal RN: PGCS-UFRN.
- De Gaulejac V. (1987). *La névrose de classe*. Paris, Hommes et groupes.
- De Gaulejac V. & Roy S. (sous la direction de...) (1993). *Sociologies cliniques*. Marseille : Hommes et perspectives; Paris, Desclée de Brouwer.
- Danon-Boileau L. (1999) Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notations terminologiques. In : *L'affect et sa perversion*. Revue française de psychanalyse. 1999. Tome LXIII.
- De Gaulejac V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris, Desclée de Brouwer.
- De Gaulejac V. (2009). *Qui est je ? Sociologie clinique du sujet*. Paris, Seuil.
- Delory Momberger Ch (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, Téraèdre.
- Delory-Momberger Ch. & Niewiadomski Ch. (dir.) (2009). *Vivre-Survivre. Récits de résistance*. Paris, Téraèdre.
- Eribon D. (2009) *Retour à Reims*. Paris, Fayard
- Ferenczi S. (1996 [1933]) *Psychanalyses IV, Œuvres complètes, Réflexions sur le traumatisme*. Paris, Payot.
- Goody J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, éditions de minuit.
- Gusdorf G. (1990). *Les écritures du moi*. Paris, Odile Jacob
- Lahire B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille.
- Laine A. (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Legrand M. (1993). *L'approche biographique*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Lejeune P. (1971). *L'autobiographie en France*. Paris, Armand Colin.
- Lejeune P. (1980). *Je est un autre*. Paris, Seuil.
- Liotard J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris, Éditions de Minuit.
- Montaigne M. (de) (1979). [1595] *Les Essais*. Livre III. Paris, Garnier Flammarion.
- Niewiadomski Ch & de Villers G. (2002). *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
- Niewiadomski Ch. (2010). L'approche biographique de l'écriture. Les apports de la sociologie clinique. In : Revue *Recherche et Formation* n° 63. Pp. 91-104
- Niewiadomski Ch. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Toulouse, Erès.

- Niewiadomski C. ; Brassart C., Autès M . (2015) Funestes destins collectifs ? La « grande claqué » des années 80 dans le Nord-Pas-de-Calais. Revue *Le sujet dans la Cité*. Hors-série Actuels 4. pp 151-163
- Niewiadomski C. (2017) Clinique narrative, sociologie clinique et psychothérapies. In : De Gaulejac, V. & Coquelle, C. (2017), *La part de social en nous*. Toulouse, Erès
- Pineau G. & Le Grand J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, PUF
- Ricoeur P. (1990). *Soi - même comme un autre*. Paris, Seuil.
- Rosanvallon P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État providence*. Paris, Seuil.
- Rosignol I. (1996) *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*. Paris, L'Harmattan.
- Trekker A.M. (2006). *Les mots pour s'écrire. Tissage de sens et de lien*. Paris, L'Harmattan.
- Trekker A-M. (2009). *Des femmes s'écrivent. Enjeux existentiels et relationnels d'une identité narrative*. Paris, L'Harmattan.